DOCUMENT RESUME

ED 180 246 FL 010 910

AUTHOR	Gremmo, M. J.
TITLE	Apprendre a communiquer: Compte rendu d'une experience d'enseignement du francais (Learning to Communicate: A Report on an Experiment in the Teaching of French). Melanges pedagogiques.
INSTITUTION	Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE	78
NOTE	37p.
AVAILABLE FROM	CRAPEL, Universite de Nancy II, B.P. 33-97, 54015 Nancy, France (80 francs for institutions, 40 francs for individuals)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Communication Skills: *Communicative Competence (Languages): *Conversational Language Courses; Course Descriptions: French: Grammar: Higher Education: Instructional Innovation: *Language Instruction: *Languages for Special Purposes: Learning Activities: Second Language Learning: *Speech Communication: Speech Skills: Structural Grammar; *Teaching Methods
IDENTIFIERS	Functional Linguistics: Situational Approach

ABSTRACT

Communicative competence is now at the point where theory must be translated into practice, that is, where the functional approach must be developed into pedagogical content and strategies. An analysis is presented of the three main pedagogical approaches: the structural, situational, and functional approaches. Principles underlying the pedagogical applications of the concepts of communicative competence are described. Materials putting these principles into practice in order to teach oral expression was initiated in an experimental summer course in French for university students from Latin America who were in France to complete their scientific education. The initial part of the course was limited to "survival" modules, while the latter part of the course emphasized specialized oral expression. The content of the course fell under three headings: phonetics, oral grammar, and functional oral expression. In this experiment, the three pedagogical approaches were combined to reach better efficiency in the learning/teaching process. The analysis of comments by both learners and teachers points to new directions for research in the field of communicative competence. (Author/AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED180246

MELANGES PEDAGOGIQUES 1978

M.J. GREMMO

APPRENDRE A COMMUNIQUER :

COMPTE RENDU D'UNE EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. Holec
CRAPEL

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL010 910

C.R.A.P.E.L.

A l'heure actuelle, la plupart des enseignants de langue sont convaincus de l'importance de plus en plus grande que doit prendre dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères la notion de compétence de communication, et son équivalent pédagogique, "apprentissage fonctionnel [1]. Mais il ne suffit pas que les animateurs soient convaincus pour que ces concepts passent automatiquement dans leur pratique. En fait, lorsqu'on parle de compétence de communication à des enseignants, les réactions sont souvent de deux sortes : les uns s'étonnent : « mais ne l'a-t-on pas toujours fait ! » les autres soupirent : « c'est l'idéal, mais infaisable dans un cours ! » Or, le concept de compétence de communication influence essentiellement l'approche de l'expression orale. Le C.R.A.P.E.L. essaie depuis plusieurs années de développer des documents et des stratégies qui permettraient d'enseigner/apprendre l'expression orale en tenant compte de l'apport de l'analyse communicative [2]. Cet article décrit plus précisément les stratégies et matériaux que le C.R.A.P.E.L. a utilisés pour enseigner l'expression orale française lors d'une session d'été qui s'est déroulée à Nancy de juillet à septembre 1978 et qui concernait des étudiants sud-américains.

I. DONNEES THEORIQUES

1 - Approches pédagogiques de l'expression orale

La grande majorité des enseignants souscriraient sans doute à la définition suivante : enseigner l'expression orale, c'est préparer les gens à utiliser dans une situation donnée les éléments linguistiques [3] qu'ils connaissent pour pouvoir communiquer d'une manière grammaticalement acceptable. Cette définition recouvre en fait les trois grandes directions que prend l'enseignement de l'expression orale :

— **la conception situationnelle**, où l'importance est donnée à la situation envisagée et où sont répertoriés les différents événements qui peuvent arriver. Ainsi, on pratique les situations « à la douane », « au théâtre », « chez l'épicier ».

[1] Fonctionnel est à comprendre ici dans le sens anglo-saxon de ce mot. Il ne s'agit donc pas d'une approche de français de spécialité. Cf. Jupp, Hodlin, Heddesheimer et Lagarde (1978).

[2] Cf. Heddesheimer et al. (1973), Holec (1974), Abé, Henner-Stanchina et Régent (1978).

[3] Linguistique est employé ici dans un sens large : éléments verbaux, non-verbaux ou gestuels qui appartiennent à la communication.

— **la conception grammaticale** (ou structurale) où la langue est considérée comme un ensemble de structures grammaticales que l'on doit acquérir de manière progressive, jusqu'à ce qu'elles deviennent des automatismes. C'est la manière « traditionnelle » d'enseigner la langue.

— **la conception fonctionnelle** (ou communicative), la plus récente. Pour elle, la langue est avant tout un outil de communication. Elle ne considère donc pas la langue comme un stock de savoir à absorber mais comme une multitude de savoir-faire à acquérir : savoir saluer, savoir demander un renseignement, savoir contredire quelqu'un ou savoir donner la parole à quelqu'un par exemple. Toute utilisation de la langue peut donc être classée comme une fonction langagière. Dans cette optique, les formes linguistiques sont vues comme les différentes réalisations de ces fonctions, et non simplement comme un assemblage structuré de mots ou de phonèmes. On voit tout de suite l'implication d'une telle approche : il n'y aura jamais d'équivalence terme à terme entre une forme linguistique et une fonction données. Ainsi, la forme interrogative est envisagée comme une des manières de demander un renseignement. Ces formes linguistiques n'étant plus analysées selon des critères de structure, mais de fonction, il devient impossible de confondre grammaire et expression orale.

Tous ces savoir-faire peuvent être réalisés verbalement, ou non, à l'aide de gestes par exemple. Cette conception englobe donc dans le concept de langue les éléments non-verbaux et gestuels du langage.

En fait, telles qu'elles sont à l'heure actuelle, aucune des trois approches n'est à elle seule satisfaisante pour les enseignants de langue.

L'approche structurale limite l'apprentissage de l'expression orale à la « grammaticalité », à la correction des phrases prononcées. Elle ne tient pas compte, de ce fait, de la nature même de la langue orale, et plus particulièrement de la langue spontanée. La langue, en effet, n'est presque jamais un continuum de phrases « entières » et grammaticalement correctes : l'analyse rapide d'un quelconque extrait de langue spontanée montre qu'au contraire elle est formée de phrases partielles, non terminées, qu'elle comporte des faux départs, des hésitations, voire même des fautes grammaticales qui passent inaperçues. De plus, ces « bavures » ne sont des accidents qu'en apparence : elles témoignent en effet de la façon dont le cerveau humain fonctionne, et, dans un domaine différent, de la manière dont la communication orale se déroule. Cela implique des conséquences importantes pour l'enseignement/apprentissage des langues : ignorer ces particularités (et l'approche structurale n'a que trop tendance à le faire) c'est contrarier les mécanismes du cerveau et c'est aussi aboutir à une communication orale qui n'aurait que peu de rapports avec la communication orale vraie[4].

[4] Cf. Heddesheimer et al. (1972).

En privilégiant l'apprentissage des structures linguistiques, cette approche a également tendance à perdre de vue le niveau sémantique de l'expression. Les apprenants travaillent sur l'aspect formel du langage et en oublient de considérer le sens de ce qu'ils expriment. A la limite, cette approche peut amener les apprenants à construire des phrases tout à fait correctes mais qui ne correspondent à rien dans la situation où elles sont prononcées (elles ne correspondent pas à l'état d'esprit du locuteur, elles choquent involontairement l'interlocuteur, par exemple). Les apprenants s'aperçoivent en outre que ces « belles » phrases peuvent être beaucoup moins efficaces qu'un « petit nègre » utilisé à bon escient.

L'approche situationelle présente surtout l'inconvénient de limiter les événements possibles dans une situation. Elle envisage les situations les unes après les autres, de manière isolée et déconnectée. Elle ne tient pas compte du fait que les mêmes utilisations de la langue peuvent se retrouver dans des situations très diverses (ainsi, on peut avoir à demander un renseignement à un gendarme dans la rue, ou à une vendeuse dans un magasin). Elle aussi, privilégie la forme : elle donne à l'apprenant l'idée que les formes linguistiques, comme les situations, sont spécifiques, et il perd ainsi une vision globale de la langue qu'il acquiert, et notamment de l'utilisation qu'il peut en faire.

Les approches structurale et situationnelle sont très souvent liées. Une situation donnée permet alors d'introduire une structure précise qui apparaît ainsi de manière « naturelle » et contextualisée. On aboutit à un contenu sémantique et discursif très éloigné de la réalité. En effet, aucune conversation réelle ne privilégie une structure donnée, comme le font si souvent les conversations situationnelles créées dans un cours pour provoquer l'utilisation de la structure enseignée. De plus, on limite ainsi la spontanéité de l'apprenant, puisque ce qu'il veut exprimer doit prendre une forme linguistique précise. Il apprend à dire les choses qui correspondent aux structures qu'il connaît et non à choisir parmi ces structures celles qui conviennent le mieux pour traduire ce qu'il veut exprimer.

L'approche fonctionnelle présente des inconvénients qui sont surtout dus à sa jeunesse. En outre, elle est à la mode, si bien qu'elle est en quelque sorte « récupérée » par les uns et les autres. Actuellement, on trouve très souvent des matériaux d'enseignement présentés comme fonctionnels qui ne sont en fait que des matériaux structuraux déguisés. Ils proposent par exemple, d'apprendre à donner des ordres, mais offrent en fait des exercices structuraux sur l'impératif. Or, l'impératif n'est qu'une des nombreuses manières de donner un ordre.

Une autre confusion fréquente se fait entre « notionnel » et « fonctionnel ». L'approche « notionnelle »[5], qui, elle non plus, n'est pas une approche péda-

[5] Présentée, par exemple, dans *Un Niveau-Seuil*.

gogique en elle même, analyse les différentes notions, les différents concepts véhiculés par le language : elle analyse le contenu sémantique de la communication beaucoup plus que son utilisation. Ainsi des matériaux qui s'intitulent « comment exprimer le doute et la certitude » ne sont pas des matériaux fonctionnels. La notion de doute est un concept logique de signification, qui se retrouve dans diverses fonctions langagières. Il ne correspond donc pas à une utilisation précise de la langue.

La prise en charge d'une session d'enseignement du français allait permettre au C.R.A.P.E.L. de mettre en place une expérimentation qui préciserait la conception d'enseignement/apprentissage de l'expression orale à la lumière de l'analyse précédente. Mais cette expérience ne devait pas être en contradiction avec les principes méthodologiques du C.R.A.P.E.L. Ces principes, qui ont sous-tendu les réalisations mises en pratique, vont être brièvement décrits ci-dessous.

2 - Principes méthodologiques

— Analyse des besoins.

Pour que l'enseignement/apprentissage soit le plus efficace possible, il doit se fonder sur une analyse des besoins linguistiques des apprenants. Cette analyse aboutit à une connaissance précise des diverses tâches communicatives que les apprenants auront à accomplir. Les enseignants et les apprenants peuvent ensuite sélectionner les aspects prioritaires qui correspondront aux besoins les plus vitaux ou les plus fréquents. De là, ils pourront définir en termes linguistiques le contenu de l'enseignement.

— Séparation des aptitudes.

Les quatre aptitudes qui composent l'activité langagière reposent sur des activités psychomotrices différentes. Elles demanderont donc des techniques d'apprentissage différentes.

Le rythme d'apprentissage devra également être différent selon l'aptitude concernée. En liant l'apprentissage des différentes aptitudes, on limite le rythme d'acquisition de la langue au rythme d'acquisition de l'aptitude la plus difficile, donc au rythme le plus lent. De plus, dans la réalité, toute personne a une performance en compréhension bien supérieure à sa performance en expression. En liant ces deux acquisitions (car l'apprentissage de la compréhension se fait plus rapidement que celui de l'expression), on restreint donc les possibilités

de l'apprenant à évoluer dans une situation de communication réelle. Séparer l'apprentissage des différentes aptitudes permet donc à l'apprenant d'adapter son rythme à l'aptitude concernée.

La nature des codes milite elle aussi en faveur de la séparation des aptitudes : la langue écrite et la langue orale sont deux ensembles distincts d'une même langue. L'enseignant et l'apprenant devront donc être conscients du code qu'ils pratiquent, car ils devront privilégier des aspects linguistiques différents suivant le code choisi. De plus, un même aspect linguistique pose des problèmes d'apprentissage différents suivant l'aptitude concernée. Les formes linguistiques devront donc être traitées différemment au plan pédagogique.

Enfin, les activités communicatives elles-mêmes sont différentes : certaines fonctions, comme par exemple interrompre, ne se trouvent qu'à l'oral. D'autres ne seront réalisées que par certaines personnes. Dans la réalité on se trouve très souvent dans une situation où l'on doit comprendre des fonctions langagières que l'on n'aura jamais à exprimer. L'apprentissage fonctionnel devra donc lui aussi être différent suivant l'aptitude envisagée[6].

— Approche cognitive.

La majorité des apprenants du C.R.A.P.E.L. sont des adultes. Lorsqu'ils apprennent une langue, ils ne sont donc plus dans la situation d'un enfant qui acquiert sa langue maternelle. Ils ont également, de par leur passage dans le système éducatif, leur propre conception de l'apprentissage. De plus, en tant qu'adultes, ils veulent pouvoir comprendre ce qu'ils font et juger où ils en sont. Il est donc préférable d'adopter avec eux une démarche explicative. Cette démarche implique qu'idéalement l'apprenant doit être capable de s'expliquer, à tout moment de son apprentissage, ce qu'il est en train de faire (acquisition ou réemploi, apprentissage de grammaire ou amélioration de la compréhension orale, par exemple). L'enseignant doit donc pouvoir définir clairement les activités qu'il propose et surtout consacrer une partie du temps d'enseignement à expliquer sa stratégie[7].

— Préparation à l'autonomie.

Pour aucun apprenant les cours ne peuvent constituer la seule source de savoir, car personne ne peut envisager de suivre des cours sa vie durant. De plus, une session de trois mois ne peut prétendre résoudre tous les problèmes

[6] Cf. Holec (1978) et Régent (1978).
[7] Cf. Cembalo et Holec (1973).

de langue que vont rencontrer des étudiants étrangers en France pour un an Il faut donc que l'enseignement sous forme de cours prépare les apprenants à pouvoir résoudre seuls les problèmes nouveaux qui vont surgir. Cette optique tend donc à déplacer la prise en charge et le contrôle du processus d'enseignement/apprentissage de l'enseignant à l'apprenant. Ce passage ne peut se faire en une seule fois : les apprenants eux-mêmes sont bien souvent convaincus que « hors du professeur, point de salut ». L'enseignant doit donc progressivement laisser la responsabilité des choix à l'apprenant. Un certain temps d'enseignement doit être consacré à la préparation de cette prise en charge. De plus, les documents fournis par l'enseignant doivent, dès le départ, refléter cette optique, en aidant les apprenants à développer leurs propres critères de choix *.

II. DESCRIPTION DE LA SESSION

1 - Cadre général

a) Description du public :

Les participants étaient originaires d'Amérique Latine, à l'exception d'un Philippin et d'un Japonais anglophones. Les pays représentés étaient le Mexique, le Vénézuéla, la Colombie, la Bolivie, le Pérou et le Brésil. Ils sont venus en France suivre un an d'études qui complétera leur formation scientifique. Certains resteront même trois ans pour rédiger une thèse. Ce sont des ingénieurs des Mines, de l'industrie alimentaire, des ingénieurs agronomes ou des ingénieurs en électronique. On peut distinguer dans leurs situations et leurs mentalités des différences et des points communs.

— DIFFERENCES :

Les Mexicains, Vénézuéliens et les Colombiens, soit environ 60 % des stagiaires, étaient en général de jeunes ingénieurs frais émoulus de leurs écoles. Les autres étaient des gens plus âgés, en recyclage.

La situation financière aussi était différente selon les nationalités. Les Brésiliens, notamment, disposaient de revenus suffisants pour que leurs familles les accompagnent, et pour eux, le déracinement était moins grand. Beaucoup d'autres, par contre, avaient une simple bourse d'étudiant.

Les Andins ont eu des problèmes d'adaptation physique aux basses altitudes qui se sont traduits par une très grande fatigue. Leur dynamisme et leurs facultés d'attention s'en sont ressentis.

* Cf. Cembalo et Holec (1973).

Les niveaux de performance en français à l'arrivée en France étaient très variés : la plupart des Andins étaient debutants. Les Mexicains, par contre, avaient déjà suivi un stage de français au Mexique avant de venir et un des critères de sélection des Brésiliens était de posséder une bonne connaissance du français.

La mentalité diffère également : les Mexicains et les Vénézuéliens viennent de pays très américanisés mais dans les pays Andins, les communications sont encore très difficiles et les mentalités ne sont pas aussi occidentalisées.

— POINTS COMMUNS :

Dans ces pays, où le taux d'analphabètes est assez élevé, un ingénieur occupe dans l'échelle sociale une place plus haute qu'en France. De plus, ce sont des pays où la société est très hiérarchisée et où le statut social a une grande importance pour les rapports sociaux. Pour la plupart d'entre eux, les stagiaires appartiennent à la classe moyenne, naissante dans leur pays, et ils en sont à la fois très fiers et très conscients. Or, la place qu'ils vont occuper dans l'échelle sociale française est tout à fait autre : ils vont redevenir étudiants. Ils seront donc traités comme tels et parfois même comme des travailleurs immigrés (avec tous les problèmes de relations avec les français que cela pose). Cette perte de statut social a été pour eux un assez grand choc psychologique. De plus, ce changement a demandé un changement d'attitude tant sociale que linguistique qu'ils ont difficilement accepté, mais dont ils devaient prendre conscience.

Tous ont aussi le respect du savoir et de ceux qui le détiennent, les enseignants. Pour eux, l'enseignant sait tout mais il doit aussi faire preuve de ce savoir et l'imposer aux enseignés. Dans leur vision de l'enseignement, c'est donc l'enseigné qui doit s'adapter aux contraintes de l'enseignant et non le contraire. C'est pourquoi il leur a été difficile de comprendre l'optique de préparation à l'autonomie et a fortiori de l'accepter.

b) Emploi du temps :

La session fonctionnait du lundi matin au vendredi midi. Un long week-end avait été aménagé pour que les stagiaires puissent bénéficier de moments de liberté où ils pourraient mettre en pratique leur apprentissage, en faisant du tourisme par exemple.

Ils étaient répartis en cinq groupes de niveaux : deux groupes débutants qui avaient un volume de cours hebdomadaire de 25 heures, et trois groupes, élémentaire, moyen et avancé, disposant chacun de 20 heures.

En dehors des cours, un laboratoire de langue et une salle vidéo étaient ouverts en libre service chaque après-midi. Les stagiaires pouvaient y venir travailler de manière autonome en choisissant parmi les documents mis à leur disposition.

En outre, un système de prêt de cassettes et de cassettophones avait été mis en place. Les stagiaires pouvaient ainsi disposer de cassettes enregistrées pour travailler en dehors de la session.

2 - L'enseignement de l'expression orale

Il est bon de préciser ici que toutes les décisions concernant le déroulement et le contenu de la session ont été prises en commun par tous les animateurs. De même, les documents décrits plus loin ont été conçus et réalisés par tous les animateurs, répartis en sous-groupes de travail [9].

Il faut également garder à l'esprit que dans cet article seuls ont été retenus les aspects de la session pertinents à l'expression orale.

a) Besoins :

L'analyse des besoins langagiers des stagiaires permettait de dégager deux directions de travail. Ils allaient avoir à :

— fonctionner en situation de cours, ce qu'on pouvait considérer comme leurs besoins « professionnels »,

— fonctionner dans toutes les situations de la vie courante : ils iraient dans des magasins, ils auraient recours à différentes administrations, ils souhaiteraient lier connaissance avec des français, condisciples ou voisins de palier.

En termes de savoir-faire, leurs besoins professionnels étaient différents des autres. Ils pouvaient se décomposer ainsi :

— questions après les cours sur leur contenu ou leur forme,

— discussions sur leur spécialité avec le professeur responsable de leur travail de recherche,

[9] C'est-à-dire : D. Abé, J. Aguirre, I. Alroy, M. Blavier, M. Cembalo, R. Duda, P. Fade, D. Lenoir, R. Merro, F. Morgenthaler, C. Nicolle, C. Piéron, O. Régent, R. Sévremont, M. Sicre, C. Trompette et l'auteur.

— exposés en classe sur un aspect de leur spécialité,
— discussions techniques avec d'autres étudiants.

Ces besoins étaient donc très spécialisés, et dans certains cas spécifiques : ils n'allaient jamais avoir à faire des exposés dans d'autres situations, par exemple.

Or, si leur situation professionnelle avait conditionné leur venue en France et était par là même essentielle, les stagiaires allaient tout d'abord évoluer dans les autres situations, celles de la vie courante.

La préparation à l'expression orale spécialisée a donc été rejetée en fin de session, puisqu'elle semblait la moins prioritaire.

En termes de registre, les stagiaires devaient être capables d'évoluer dans deux registres assez différents :

— le registre estudiantin, dans leurs rapports avec les autres étudiants. C'est un registre relâché et spécifique, notamment par ce qu'on appelle l'argot estudiantin ;

— un registre plus neutre, et plus soutenu, qu'ils utiliseraient à la fois dans leurs contacts professionnels, et à l'extérieur du milieu étudiant (dans les magasins, par exemple).

Une précédente session [10] avait montré que les stagiaires éprouvaient des difficultés à s'adapter au registre estudiantin. En effet, il va contre leur conception du français, qu'ils considèrent comme une langue culturelle, très correcte et sans argot. Pour éviter de tels blocages psychologiques, il a donc été décidé de privilégier le registre soutenu dans l'enseignement de l'expression orale, le registre estudiantin devenant un aspect de compréhension orale. De toute manière, le registre soutenu est également accepté dans le milieu étudiant de la part d'un étranger, alors qu'il paraîtrait affecté venant d'un français [11].

Un autre aspect de leurs besoins langagiers ne devait pas être négligé. Quelle que soit leur connaissance du français à leur arrivée, ils allaient tous avoir à remplir les obligations administratives qui incombent à tout étranger arrivant en France : carte de séjour, ouverture d'un compte bancaire, visite médicale à l'hôpital, par exemple. Il était donc nécessaire que tous, même les débutants, puissent disposer dès le début d'assez de français pour pouvoir « survivre » pendant ces démarches.

[10] Cette session 1977 n'avait pas été prise en charge par le C.R.A.P.E.L., mais certains animateurs y avaient participé.

[11] En fait, les stagiaires de 1978 ont eu une réaction plus positive envers l'argot estudiantin.

b) Répartition horaire :

Le programme de la session reflète le principe de séparation des aptitudes qui a été exposé plus haut. Pendant le premier mois, l'acquisition de la compréhension orale a été privilégiée, pour permettre aux apprenants d'atteindre rapidement un niveau de performance où ils se sentent à l'aise. Ainsi, l'acquisition de la compréhension orale, dans les groupes débutants, représentait au début environ 60 % du volume horaire réservé à l'oral. Cette omniprésence de la compréhension orale a été progressivement diminuée et l'accent a alors été mis sur l'acquisition de l'expression orale [12].

c) Répartition du contenu :

Pour les stagiaires, qui prenaient connaissance de l'emploi du temps à chaque début de semaine, le travail d'expression orale se répartissait dans les rubriques suivantes :

— phonétique
— grammaire orale
— expression orale fonctionnelle.

En fait, les deux premières rubriques pouvaient être considérées plutôt comme aides à l'apprentissage d'expression orale proprement dit, qui se faisait lors du troisième créneau.

Phonétique

La phonétique du français pose aux hispanophones, et à un moindre degré aux lusitophones, des problèmes majeurs, qui freinent à la fois leur compréhension et leur expression. Mais ces problèmes peuvent être facilement répertoriés.

L'optique choisie pour traiter ces problèmes a été une optique contrastive et communicative à la fois. Seuls ont été retenus comme éléments de travail les phonèmes qui faisaient difficulté aux stagiaires, et parmi ceux-ci uniquement ceux qui, mal prononcés, font obstacle à la communication.

Ainsi, le phonème 3, comme dans je ou neige n'a pas été retenu, car, bien que mal prononcé, il est facilement reconnaissable. Il n'est pas difficile à un

[12] L'annexe 1 présente en exemple les emplois du temps de la semaine survie et de la troisième semaine de cours.

français de reconnaître dans un mot prononcé « boniour », le mot bonjour. Par contre, la prononciation des trois nasales ɑ̃ (pan), ɔ̃ (pont) et ɛ̃ (pain) par un hispanophone tend à aboutir au même son pour les trois, ce qui peut amener l'incompréhension pour un interlocuteur français.

Les phonèmes retenus ont été les suivants : b|v, s|z, ɛ|ə,ɑ̃|ɔ̃|ɛ̃.

Ils étaient travaillés en opposition à deux ou trois termes. Chaque groupe de phonèmes était programmé à intervalles réguliers. Le travail phonétique réalisé englobait à la fois compréhension et expression, puisqu'on abordait tour à tour discrimination et prononciation, sous formes d'exercices de discrimination, puis de répétition ou de transformation. Ces exercices étaient précédés d'une explication théorique du phénomène abordé.

Enfin, l'intonation (accentuation et rythme) a également fait l'objet d'un certain nombre d'exercices.

Ce travail occupait les vingt premières minutes de chaque matinée[13].

Cet aspect phonétique de l'expression orale, qui est en fait un des critères d'une expression communicativement efficace, a été traité séparément des autres aspects. Cette séparation est justifiée à la fois par le choix d'une approche cognitive, car elle permet une sensibilisation à ce problème précis, et par une volonté de simplification du processus d'apprentissage, car elle détermine ainsi plusieurs composantes que l'on aborde séparément.

Grammaire orale

Les raisons ci-dessus ont également justifié la séparation de l'acquisition des structures grammaticales. On est maintenant conscient du fait que l'acquisition des formes grammaticales ne permet pas de résoudre tous les problèmes d'apprentissage de l'expression orale. Elle ne permet pas notamment de préparer les apprenants à la *communication orale*.

Pourtant, elle n'est pas à éliminer entièrement. Le processus d'apprentissage étant très mal connu à l'heure actuelle, on ne peut présager de l'efficacité ou de l'inefficacité d'une quelconque méthode pour certains apprenants. Le danger est de limiter l'apprentissage à une seule méthode et, par exemple, de borner l'acquisition de l'expression orale à ce seul travail de grammaire.

Ce créneau considérait la grammaire comme un outil linguistique, utile à la fois pour la compréhension et l'expression, et systématisait le travail fait lors des activités de compréhension et d'expression.

[13] On trouvera en annexe 2 un exemple de document d'exercices de phonétique à l'usage des animateurs.

Expression orale fonctionnelle

Ce créneau abordait la composante la plus importante de l'apprentissage d'expression orale : apprendre à utiliser la langue comme un outil de communication.

Une première étape de sensibilisation aux concepts opérationnels a été réalisée sous forme d'un questionnaire d'auto-évaluation en espagnol [14], qui permettait aux apprenants d'analyser et d'évaluer leurs performances selon ces concepts.

Dans la majeure partie des documents produits, l'optique était fonctionnelle. Mais le premier travail d'expression programmé à la session, les documents appelés « modules survie », ont été construits selon une approche situationnelle.

— Les modules survie :

Comme il a été dit plus haut, les stagiaires, à leur arrivée, devaient remplir des tâches administratives pour lesquelles la connaissance du français était nécessaire. Ces tâches étaient néanmoins peu nombreuses et pouvaient être assez facilement décrites de manière précise.

Pour préparer les apprenants à ces situations, l'approche situationnelle, plus rapide, a été préférée à l'approche fonctionnelle. Les situations prioritaires ont donc été répertoriées, puis on a établi la liste des différents événements qui pourraient se produire dans ces situations. Les besoins langagiers en compréhension comme en expression, ont alors été dégagés, de même que les formes linguistiques qui répondraient à ces besoins.

Ces analyses ont abouti à des « modules » situationnels qui préparent l'apprenant à réagir dans ces situations [15]. Il y a donc eu 6 modules, 3 correspondant aux démarches administratives de tout étranger en France : « à la police », « à la banque », « à l'hôpital » et 3 correspondant aux premiers besoins d'installation : « au supermarché », « au café », « demande de renseignements dans la rue ». Ces trois dernières situations ont été choisies car elles facilitaient l'adaptation des stagiaires dans leur nouvelle ville (par exemple, savoir demander des renseignements dans la rue permet rapidement une autonomie de mouvement) et elles correspondent à la manière la plus économique de résoudre les problèmes (ainsi aller au supermarché demande une compétence linguistique et communicative plus limitée qu'aller dans un petit magasin, car le seul contact parlé que l'on y a en général est le bref échange avec la caissière).

[14] Voir Annexe 3.

[15] On trouvera en Annexe 4 le module survie « Au supermarché ».

La situation étant le critère le plus important, un même module peut donc recouvrir un travail dans différentes aptitudes, mais ne recouvre dans chaque aptitude que ce qui est nécessaire pour survivre dans cette situation. Ainsi le module « aller au supermarché » : pour se repérer dans un supermarché, il est utile de pouvoir lire les « panneaux indicateurs » suspendus et de savoir quels articles ils recouvrent. Dans ce module, un travail de compréhension écrite (aptitude que l'on ne retrouve pas dans d'autres modules) a donc été prévu. Le travail de compréhension et le travail d'expression orale seront liés et dépendront des échanges qui peuvent se dérouler :

— demande de renseignements dans le supermarché (et compréhension des réponses, notamment des expressions de lieux)

— échanges avec la caissière (notamment compréhension des prix et petites réclamations).

Les modules n'ont pas été bâtis sur un modèle unique. Le choix de la forme était laissé aux animateurs responsables de chaque module. Ils ont déterminé le schéma qui leur semblait le mieux correspondre aux nécessités de la situation. Ainsi, le module « Supermarché » s'adresse aux apprenants, tandis que le module « A la Police » est un document de travail pour les animateurs. Le premier comporte une sensibilisation aux échanges possibles sous forme de dialogues construits, le second laisse ce soin aux animateurs.

Aucun module n'a présenté aux apprenants des exemples authentiques. Les problèmes qui se sont posés n'ont pas pu être résolus pour cette session, tant au niveau des enregistrements d'échanges authentiques (inaudibles même pour des francophones), que des possibilités d'enregistrement elles-mêmes (dans les administrations, par exemple). Néanmoins, les dialogues construits, les suggestions aux animateurs ont été faits après observation d'échanges authentiques. Mais cela reste un pis-aller.

Ces modules ont constitué la partie essentielle du contenu de la première semaine de session. Le reste du programme prévoyait d'autres activités « survie » que l'on pouvait travailler dans le cadre d'une aptitude donnée, comme par exemple, en compréhension écrite, le repérage des rubriques intéressantes dans le journal local.

Il est important d'insister ici sur le fait que ce programme « survie » a été suivi par tous les stagiaires. Puisqu'ils se trouvaient tous dans ces situations, ils devaient donc tous développer (ou retrouver) des stratégies de première urgence, y compris et à plus forte raison les débutants. Pour que cette semaine soit la plus efficace possible, la langue de travail a été l'espagnol.

Ces modules survie étaient accessibles en prêt sur cassettes.

Originellement, cette semaine « survie » devait être programmée à l'arrivée de chaque nouveau groupe de stagiaires, car les centres d'accueil prévoyaient

des arrivées échelonnées. En fait, la plupart des stagiaires sont arrivés en deux groupes, à une semaine d'intervalle. Il n'y a donc eu que deux semaines « survie ». Dès le 15 juillet, les groupes de niveau étaient constitués.

— Les modules d'expression orale fonctionnelle :

L'approche pédagogique adoptée pour ces modules est l'approche qui a été développée dans la conception de modules d'expression orale anglaise en apprentissage auto-dirigé [16].

A partir des besoins langagiers dégagés, une liste de fonctions prioritaires a été établie [17], puis l'apprentissage de ces différentes fonctions a été programmé selon des critères qui combinaient l'urgence du besoin et la difficulté formelle de la fonction. Ainsi, les fonctions où la plupart des réalisations sont figées ont été abordées en premier par les débutants [18].

Chaque fonction langagière a ensuite été traitée individuellement en un module [19]. En fait, un module recouvre souvent, non pas l'acte communicatif seul, mais l'échange interactif qui se produit : il est en effet difficile d'apprendre à inviter quelqu'un sans envisager en même temps la réaction (acceptation ou refus) à cette invitation. Pour certains aspects de la communication, un niveau plus complexe d'interaction, que l'on pourrait appeler une « macrofonction », a même été préféré. Ainsi, le module « Salutations » prend en considération les échanges plus ou moins stéréotypés qui ont lieu lorsque deux personnes doivent passer un court moment ensemble, dans un ascenseur par exemple.

La fonction traitée par un module particulier est replacée, au début de la séance de travail, dans la structure communicative où elle apparaît. Ainsi, lorsqu'il a abordé la fonction « demander un renseignement dans la rue », l'animateur a tout d'abord rappelé que la structure communicative de ce type d'échanges comprend d'autres fonctions comme interpeller, remercier, éventuellement justifier, qui, si elles ne sont pas traitées dans ce module précis, font l'objet d'autres modules.

L'optique choisie lors de la conception du document écrit (le « module ») a été d'offrir aux apprenants l'éventail le plus grand possible de réalisations formelles de la fonction, en lui fournissant en même temps les critères d'analyse qui lui permettront de faire un choix individualisé qui correspond à sa personnalité. Ce document écrit fournit donc aux apprenants une liste réper-

[16] Cf. Abé, Henner-Stanchina et Régent (1978).

[17] Cette liste est donnée en Annexe 5.

[18] Cf. Holec (1974).

[19] L'Annexe 6 présente le module fonctionnel « Proposer, suggérer ».

toriant les différentes réalisations de la fonction. Cette liste a été établie en utilisant essentiellement l'intuition des animateurs de langue française. Certes, l'observation de documents authentiques reste la méthode idéale, mais au début de la session, le stock de matériaux authentiques disponibles était bien mince. En confrontant les diverses intuitions des animateurs francophones, on pouvait arriver à une liste proche de la réalité, la confrontation permettant d'éviter les pièges de l'idiosyncrasie.

Pour permettre à l'apprenant de faire son choix, chaque formule était affectée d'un indice de registre.

— le symbole + correspondant à une langue surveillée, à une situation plus formelle,

— le symbole O indiquant un registre plus neutre, utilisable dans la plupart des situations,

— le symbole — marquant que la formule doit être maniée avec précaution, car elle correspond à un registre familier, à certains rapports sociaux moins fréquents ou plus difficiles à établir.

De plus, pour certains modules, une deuxième codification indiquait l'indice de modalisation de la formule. Ainsi, dans le module « Proposer, Suggérer », un ensemble d'indices décrivait la force de la suggestion.

Il est bien sûr évident que ce document écrit ne constituait pas la totalité des éléments donnés aux apprenants. Cet apprentissage se faisant dans le cadre de cours, l'animateur jouait un grand rôle d'informateur, en sensibilisant les apprenants, éventuellement à l'aide d'exemples dans leur langue maternelle, et en proposant des activités d'emploi. Pour ces activités, les animateurs disposaient de suggestions fournies par ceux d'entre eux qui avaient conçu le module. En général, trois étapes d'apprentissage étaient prévues :

— une étape d'acquisition formelle, où les apprenants se familiarisaient aux différentes formules,

— une étape d'utilisation systématique des formules. Là, sous forme d'exercices, l'animateur faisait varier les paramètres de l'échange (rapports hiérarchiques, familiarité, lieu, moment, importance, personnalité). Les apprenants s'entraînaient ainsi à transposer en français les nuances qu'ils pratiquent couramment dans leur langue maternelle, en mettant en parallèle des formules françaises équivalentes au niveau fonctionnel, mais qui n'étaient pas des traductions littérales ;

— dans la troisième étape, l'animateur proposait des cadres situationnels où pouvait se rencontrer la fonction travaillée. Mais les apprenants étaient totalement libres de leurs réactions dans cette situation. C'est à cette étape que la fonction abordée pouvait être replacée dans une structure communicative plus large.

— Les simulations :

Au cours de la session, il a paru nécessaire de provoquer des simulations de la vie réelle en faisant intervenir des personnes extérieures aux animateurs et aux apprenants. Des séances de simulation ont donc été programmées dans le volume horaire des cours. La différence entre les étapes d'utilisation des modules et ces simulations était que lors de la simulation, l'interlocuteur de l'apprenant était une personne extérieure au personnel d'enseignement de la session, qui jouait son propre rôle. Ainsi, les apprenants ont eu à téléphoner aux différents secrétariats de l'école où se passait la session.

Mais ce travail restait une séance de simulation et non un moment de vie réelle, puisque la tâche de l'apprenant était proposée par l'animateur, et que les interlocuteurs extérieurs avaient des consignes de réponses.

Enfin, pour pallier le manque de contact avec des français dont les stagiaires souffraient pendant leurs moments de liberté, des français non-enseignants ont été invités à venir discuter autour d'un verre avec les stagiaires qui le voulaient bien.

Expression orale spécialisée

L'entraînement à l'expression orale spécialisée (telle qu'elle a été définie plus haut) fut abordé au cours des deux dernières semaines de la session, juste avant le début des cours.

Il fut essentiellement réalisé sous forme de simulations. La méthode adoptée pour ces simulations fut beaucoup plus empirique que la formule présentation/exercices/simulation utilisée pour les modules fonctionnels. Le point de départ a toujours été la performance de l'apprenant. Ainsi, chaque stagiaire a fait devant les membres de son groupe un exposé dont il avait lui-même choisi le sujet et rédigé le texte. Après la présentation de l'exposé, une discussion s'instaurait entre celui qui avait fait l'exposé et les autres. Cette séance était enregistrée (elle fut même parfois filmée), réécoutée en groupe et discutée à la fois par les participants et l'animateur. Les critiques des participants eux-mêmes portaient surtout sur les aspects linguistiques de la formulation. L'animateur, dans les siennes, se concentrait donc plus, d'une part sur la structuration discursive de l'exposé, et, d'autre part, sur le comportement fonctionnel de tous les participants. De même, des cours de mathématiques simulés furent mis sur pied avec la collaboration d'un de leurs futurs professeurs.

III. BILAN ET PERSPECTIVES

Le programme d'expression orale de cette session représentait donc la partie sur laquelle portait la majorité de l'effort d'expérimentation du C.R.A.P.E.L., notamment au niveau de l'expression orale fonctionnelle.

Les apprenants ont été au départ très désorientés par cette approche. En effet, ils avaient, pour la plupart, été formés par des méthodes à dominante structurale, qui, d'ailleurs, correspondaient à leur conception de la langue. Les plus âgés d'entre eux, notamment, ont d'abord refusé d'envisager que, même dans leur langue maternelle, il existait une distinction entre code oral et code écrit. De même, le « beau parler » faisant partie des caractéristiques des milieux sociaux auxquels ils appartiennent, ils attribuaient un trop grand pouvoir à la correction grammaticale, et celle-ci leur semblait devoir être l'aspect fondamental de leur apprentissage. Le grand reproche qu'ils ont formulé durant la session fut donc que l'acquisition grammaticale avait été négligée. Pour certains même, elle avait été totalement oubliée. Les animateurs ont tenté tout au long de l'été de justifier ces choix, mais les séances de discussion à la fin de la session ont montré que cette critique restait très vive, et que l'incompréhension avait donc subsisté.

De même, leur conception du processus d'acquisition de la grammaire était différente : à des exercices, ils préféraient des explications sur la théorie des phénomènes et avaient l'impression qu'une fois cette explication reçue, ils maîtrisaient les mécanismes grammaticaux traités. Enfin, l'enseignement de la grammaire ayant été fait oralement à partir de feuilles d'exercices ronéotypées, ils ont souffert de l'absence de documents de synthèse (grammaire du commerce, cours polycopié) qu'ils auraient pu utiliser seuls.

Cette différence de conception sur l'importance de l'apprentissage de la grammaire a créé un important blocage psychologique, du moins chez certains apprenants, qui ont ainsi été moins réceptifs aux autres activités, car elles leur semblaient presque inutiles.

Le rejet en septembre de l'expression orale spécialisée a été également critiqué. En effet, les stagiaires s'en sont inquiétés dès le mois de juillet, cela les aurait sans doute psychologiquement rassurés de commencer ce travail dès le début. Dans ce domaine aussi, leurs inquiétudes n'ont pas été totalement apaisées.

Ces critiques montrent donc que l'aspect cognitif de cette approche comporte des lacunes. Puisqu'une certaine incompréhension subsiste, c'est donc que trop peu de temps a été consacré (soit pendant le cours, soit d'une manière pus informelle lors des contacts personnels) à expliciter les méthodes et les conceptions. Il faut dire, à la décharge des animateurs, que c'était la première année qu'ils se chargeaient d'une telle session[20]. Ils étaient de ce fait très pris par la conception et la réalisation des documents d'apprentissage, et manquaient de disponibilité pour discuter avec les stagiaires.

Les apprenants ont également dégagé une autre lacune : la quasi-impossibilité où ils se trouvaient de pouvoir utiliser leur français « tout neuf ». Lors de la conception de la session, il avait été envisagé que l'utilisation en situation réelle de l'acquis se ferait d'elle-même, en dehors des cours, par le simple fait que les stagiaires se trouvaient en France. De longs moments de loisirs avaient donc été aménagés : chaque après-midi (les cours ne reprenant qu'à 16 h 30) et un long week-end (du vendredi midi au lundi matin). Les contacts en milieu extérieur devaient ainsi imposer l'utilisation du français, et par là, l'évaluation directe par les apprenants de leurs progrès. En ceci, des phénomènes sociologiques qui se sont révélés importants avaient été négligés : Nancy est une ville universitaire, elle est donc désertée pendant l'été et la vie culturelle est pour ainsi dire suspendue pendant trois mois. En outre, les gens qui « restent » à Nancy pendant l'été ne sont pas étudiants, et il est assez difficile, surtout pour un étranger, de lier connaissance. La session a donc été trop « sérieuse » en consacrant tout le volume de cours à des activités d'acquisition, et trop « autonomiste » en laissant la responsabilité des activités de réemploi au milieu extérieur. Une partie importante des efforts de conception de la session suivante va donc porter sur les possibilités de contacts extérieurs. Ainsi, les stagiaires pourraient réaliser des enquêtes sur les aspects de la Lorraine qui leur paraîtraient intéressants. Le rôle des animateurs serait de leur faciliter la tâche en intervenant auprès des personnes susceptibles d'être contactées pour qu'elles réservent un bon accueil aux enquêteurs.

La conception de l'enseignement de phonétique n'a pas été entièrement satisfaisante. Les stagiaires ont certes pris conscience de leurs problèmes particuliers, mais il n'en a résulté que peu d'amélioration au niveau articulatoire. Ils ont été rapidement capables de réussir les exercices proposés, mais les problèmes resurgissaient, presque inchangés, lorsqu'ils s'exprimaient spontanément. L'approche pédagogique de ces problèmes est donc à reconsidérer.

D'une importance particulière était l'analyse critique de l'application pédagogique de l'approche communicative. Tel que l'enseignement/apprentissage a été défini, on a pu constater que, très souvent, la préparation fonctionnelle a

[20] Ils n'avaient d'ailleurs été officiellement avertis de cette prise en charge qu'une semaine avant l'arrivée des premiers stagiaires.

eu peu d'influence sur la performance des apprenants. Après avoir consciencieusement étudié les modules fonctionnels, les apprenants semblaient préférer, au moment où le français redevenait outil de communication et non matière d'étude, des formules traduites de leur langue maternelle, aux formules françaises présentées. Ceci tient sans doute plus à la méthodologie employée qu'au contenu même. Un changement de technique s'impose donc.

L'approche adoptée est sans doute aussi trop analytique, au point d'en devenir pointilliste. Le traitement déconnecté des fonctions langagières entraîne une atomisation de l'apprentissage de la communication. L'accent mis sur les constituants fait perdre de vue que l'objectif visé est un ensemble communicatif qui se déroule dans une situation particulière et unique. L'approche modulaire ne tient pas compte du fait, que dans tout ensemble communicatif, on trouve des séquences privilégiées de fonctions langagières. Cette étape d'apprentissage de la mise en séquence des différentes fonctions, ce passage à un niveau discursif supérieur manque actuellement à cette méthode. La mise en situation réelle devait jouer ce rôle ; l'expérience montre que ce n'est pas le cas pour beaucoup d'apprenants.

Malgré ces critiques, l'expérience aura été positive pour les stagiaires. Ils ont pu se rendre compte que très vite, ils étaient capables de réagir dans la plupart des situations (ne serait-ce que pour déclarer leur incompétence), même si leur français n'était pas tout à fait correct. Cette approche fonctionnelle a notamment permis aux débutants de retrouver assez rapidement leur autonomie de mouvement en se détachant d'autres stagiaires plus avancés. De plus, en discutant avec des stagiaires de l'année précédente restés à Nancy, ils ont pu s'apercevoir qu'ils avaient moins de difficultés à communiquer. Ces anciens stagiaires avaient suivi une session plus structurale que fonctionnelle.

Enfin, leurs professeurs scientifiques ont également remarqué, dès le début des cours, une différence de niveau entre les deux promotions.

Cette session a donc permis au C.R.A.P.E.L. d'expérimenter certains principes d'application pédagogique de l'approche communicative. Elle ne représente pas une position définitive, mais elle est au contraire le reflet d'une conception en cours d'élaboration. C'est parce que la pragmalinguistique est une science jeune, parce que les rapports entre théorie et contraintes pédagogiques ne sont pas encore clairement définis, parce que la transposition des concepts en contenus et stratégies d'apprentissage n'est pas encore établie, que l'approche fonctionnelle paraît aujourd'hui si insaisissable. Mais cela ne doit pas empêcher les forgerons de forger. Les conclusions de l'expérimentation mise en place pour la session montrent que la voie suivie est très prometteuse.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABE, D., HENNER-STANCHINA, C., REGENT, O. (1978). « Apprentissage de l'expression orale en autonomie : implications de l'approche fonctionnelle. » in *Mélanges Pédagogiques 1978*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

BOULANGER, C. et al. (1972). « Le discours oral. » in *Mélanges Pédagogiques 1972*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

CEMBALO, M., HOLEC, H. (1973). « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie. » in *Mélanges Pédagogiques 1973*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V. (1976). *Système d'apprentissage des langues par les adultes : un niveau seuil*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976.

HEDDESHEIMER, C. et al. (1973). « Vers un enseignement de l'expression orale en anglais. » in *Mélanges Pédagogiques 1973*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

HOLEC, H. (1974). « Cours initial d'anglais oral : une approche fonctionnelle. » in *Mélanges Pédagogiques 1974*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

HOLEC, H. (1978). « Les stratégies de l'enseignement/apprentissage des langues : essai de bilan. » in Actes/Proceedings du 7e Colloque ACLA/CAAL sur : L'*enseignement des langues : pour qui ? pour quoi ?* - C.I.R.B., Québec, 1977.

JUPP, T.C., HODLIN, S., HEDDESHEIMER, C., LAGARDE, J.P. (1978). *Apprentissage linguistique et communication - Méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*. CLE International, Paris, 1978.

REGENT, O. (1979). Stratégies pour la compréhension de documents en français. Communication donnée au Colloque SEDIFRALE, Mérida (Mexique), 2-5 janvier 1979. Actes à paraître.

SEMAINE SURVIE : PROGRAMME

	5 juillet	6 juillet	7 juillet	10 juillet	11 juillet	
9 h	PRESENTATION DE LA SESSION	Compréhension et expression orales fonctionnelles : *A la Banque*	Compréhension et expression orales fonctionnelles : *Demander des renseignements dans la rue*	Compréhension et expression orales fonctionnelles : *Demander des renseignements dans la rue*	Compréhension et expression orales fonctionnelles : *Dans les magasins*	9 h
10 h						10 h
10 h 30	Compréhension et expression orales fonctionnelles : *A la police*	Compréhension orale vidéo : *publicités*		*Au Café*	Compréhension orale vidéo : *informations*	10 h 30
11 h						
12 h						12 h
14 h			Compréhension orale vidéo : *informations* Compréhension écrite : *journaux*	Simulations avec enregistrements		14 h
16 h 30	Compréhension écrite : *Dépliants CGFTE (bus) SNCF (train)* *Plan de Nancy Journal local*	Compréhension orale vidéo : *informations* Discussion : questions, évaluation		Compréhension et expression orales : exploitation des enregistrements Expression écrite : *Remerciements, sollicitations*	Compréhension et expression fonctionnelles : *A l'Hôpital* Compréhension écrite : *journaux*	16 h 30 17 h 30
18 h 30						18 h 30

GROUPE D

	Mardi 18	Mercredi 19	Jeudi 20	Vendredi 21
9 h	PHONETIQUE e/ə	PHONETIQUE e/ə	PHONETIQUE s/z	PHONETIQUE s/z
9 h 20	COMPREHENSION ORALE EXTENSIVE T.V. Débat littéraire	EXPRESSION ORALE FONCTIONNELLE Téléphoner • Epeler • Faire répéter	COMPREHENSION ORALE EXTENSIVE T.V. Dramatique	EXPRESSION ORALE FONCTIONNELLE Inviter : - accepter / - refuser Dire l'heure
11 h			ACTIVITES LIBRES	COMPREHENSION ORALE Radio 19 h - 19 h 30
12 h				
16 h	EXPRESSION ECRITE Substitution Référents dans le texte	GRAMMAIRE La phrase complexe Les complétives	EXPRESSION ECRITE Les complétives dans les lettres	
17 h	LECTURE CURSIVE Feuilleton « Le Monde »	COMPREHENSION ECRITE Les différents rôles de *que*	LECTURE CURSIVE Repérage d'un mot dans tout un texte	
18 h				

39

ANNEXE 2 - Phonétique

ɑ̃ ɔ̃ ɛ̃

1. Discrimination : Lire les mots suivants et demander aux apprenants d'indiquer pour chaque mot, quelles sont les nasales employées, et dans quelles syllabes.

   fondement remembrement cantonnement ragondin strapontin vol-au-vent lendemain mandarin concluant consciencieusement inconsciemment cochon d'Inde

2. Prononciation : Faire répéter les groupes suivants :

rang - rond - rein	sang - son - sein	lent - long - lin
paon - pont - pain	gant - gond - gain	vent - vont - vin
fend - fond - feint	ment - mont - main	banc - bon - bain

3. Prononciation : Faire répéter les phrases suivantes :
   1. Le paon fait la roue sur le pont fraîchement peint.
   2. Je me suis fait un tour de rein en franchissant d'un bond la barrière du champ de Germain.
   3. Vendredi prochain nous prendrons une décision concernant la vente du terrain.
   4. Invitons donc nos amis à faire un bout de chemin en attendant l'arrivée du train.
   5. Je suis sorti de mes gonds quand je me suis rendu compte qu'Yvon avait encore perdu ses gants.
   6. Voyons, en vous penchant ainsi, vous risquez de tomber dans le ravin.
   7. Les financiers réaliseront des gains substantiels en spéculant sur l'or.
   8. Un accident important s'est produit à l'entrée de Lyon.
   9. Le serpent guette le daim pour le foudroyer de son venin.
   10. En apprenant l'événement, Raymond en est resté comme deux ronds de flans.

ANNEXE 3 - Questionnaire d'auto-évaluation

COMO SE EVALUA USTED EN FRANCES ?

Usted encontrará más abajo una lista de afirmaciones sobre lo que Usted cree saber/no saber decir a un francófono.

Podría Usted evaluar su nivel de O (nada de nada) a 5 (muy bien) haciendo un círculo alrededor de la cifra correspondiente.

— *Puedo dar mi identidad*

1.	apellido, nombres	0	1	2	3	4	5
2.	fecha y lugar de nacimiento	0	1	2	3	4	5
3.	dirección	0	1	2	3	4	5
4.	número de teléfono	0	1	2	3	4	5

— *Sé hablar del lugar donde vivo*

5.	describir mi casa	0	1	2	3	4	5
6.	hablar de mi ciudad	0	1	2	3	4	5
7.	hablar de las curiosidades turísticas	0	1	2	3	4	5
8.	hablar del clima	0	1	2	3	4	5
9.	hablar de lo que es típico de mi país	0	1	2	3	4	5

— *Sé hablar de mis gustos*

10.	culinarios	0	1	2	3	4	5
11.	deportivos	0	1	2	3	4	5
12.	pasatiempos	0	1	2	3	4	5
13.	culturales	0	1	2	3	4	5
14.	en materia de política	0	1	2	3	4	5

— *Sé pedir informaciones*

15.	el itinerario a seguir en la calle	0	1	2	3	4	5
16.	un precio en un negocio	0	1	2	3	4	5
17.	en una agencia	0	1	2	3	4	5
18.	en un transporte público	0	1	2	3	4	5
19.	sé informarme sobre mis derechos jurídicos y sociales	0	1	2	3	4	5

— *Sé hablar de mi estado*

20.	físico (cansado, etc)	0	1	2	3	4	5
21.	sicológico (feliz, deprimido, etc)	0	1	2	3	4	5

— *Sé pedir informaciones acerca de la lengua*

22.	hacer repetir	0	1	2	3	4	5
23.	hacer aclarar la pronunciación	0	1	2	3	4	5
24.	sé deletrear una palabra	0	1	2	3	4	5
25.	sé hacer una invitación	0	1	2	3	4	5
26.	sé presentar alguien	0	1	2	3	4	5
27.	sé hablar por teléfono	0	1	2	3	4	5
28.	sé dar informaciones (indicar donde queda la estación, el restaurant, etc)	0	1	2	3	4	5

— *Sé hacer hablar a alguien*

29.	del lugar donde vive	0	1	2	3	4	5
30.	de sus gustos	0	1	2	3	4	5
31.	sé preguntar a alguien si comparte mi opinión	0	1	2	3	4	5
32.	sé preguntar a otras personas si tenemos autorización de hacer algo	0	1	2	3	4	5
33.	sé pedir ayuda a alguien	0	1	2	3	4	5
34.	sé proponer a alguien de hacer algo	0	1	2	3	4	5
35.	sé dar permiso a alguien de hacer algo	0	1	2	3	4	5
36.	sé aceptar/refusar una invitación	0	1	2	3	4	5

— *Sé manifestar*

37.	mi alegría	0	1	2	3	4	5
38.	mi satisfacción	0	1	2	3	4	5
39.	mi decepción	0	1	2	3	4	5
40.	mi contrariedad	0	1	2	3	4	5
41.	mi simpatia hacia alguien o hacia algo	0	1	2	3	4	5
42.	mi desaprobación	0	1	2	3	4	5
43.	mi aprobación	0	1	2	3	4	5
44.	mi preferencia	0	1	2	3	4	5
45.	sé informarme sobre las intenciones de alguien	0	1	2	3	4	5
46.	sé pedir disculpas	0	1	2	3	4	5
47.	sé dar órdenes	0	1	2	3	4	5
48.	sé dar consejos	0	1	2	3	4	5
49.	sé advertir a alguien que está en peligro	0	1	2	3	4	5
50.	sé despedirme	0	1	2	3	4	5

ANNEXE 4 - Module de survie

COMMENT SE DEBROUILLER DANS UN SUPERMARCHE

Ce module devrait vous permettre de faire vos premiers achats sans trop de problèmes. Pour cette raison, nous avons choisi volontairement de nous limiter au supermarché, parce que c'est le magasin où vous pourrez vous débrouiller le plus facilement tout seul.

1) REPERAGE ECRIT

Vous avez sous les yeux la liste des panneaux possibles qui vous renseignent sur la disposition du supermarché. Lesquels comprenez-vous immédiatement ?

— légumes secs
— alcools
— vins
— alimentation
— fruits et légumes
— fromages
— charcuterie
— boucherie
— crémerie
— vêtements hommes
— vêtements femmes
— vêtements enfants
— sous-vêtements
— lingerie
— potages
— parfumerie
— lessives
— produits d'entretien
— livres
— disques
— accessoires auto
— jardinage
— électroménager
— photo/hi-fi/TV
— papeterie
— jouets
— bricolage
— blanc
— verrerie
— déjeuners
— électricité
— mercerie
— ménage
— fruits au sirop/ confitures
— biscuits
— café
— surgelés
— diététique
— produits exotiques
— pâtisserie
— aliments pour animaux
— produits entretien
— condiments
— brosserie
— vaisselle

Exercice : Dans quel rayon allez-vous acheter :

— une boîte de petits pois
— une prise électrique
— des rouleaux de papier hygiénique
— du dentifrice
— du jambon
— de la crème à raser
— des enveloppes
— des pommes
— du fil à coudre
— un litre de lait
— une savonnette
— des chaussettes
— un ouvre-boîte
— une boîte de raviolis
— des vis
— une crème glacée
— des cassettes
— une casserole
— de la bière
— une éponge
— une ampoule

2) TRAVAIL ORAL

DANS LE SUPERMARCHE

Vous ne savez pas où trouver un article, vous abordez quelqu'un :

— Pardon Madame, où se trouve le rayon des fruits, s'il vous plaît ?
— Ah excusez-moi Monsieur, je suis pas vendeuse, je suis qu'une cliente
— Tant pis, merci
— De rien

— Pardon Madame, où se trouvent les boîtes de conserves ?
— Ah je ne sais pas, je suis désolée
— Pas de chance

— Pardon Madame, où je peux trouver du beurre s'il vous plaît ?
— Juste à côté du rayon fromages
— Merci

— Euh... où je peux trouver... le rayon des fruits ?
— Juste derrière le comptoir des surgelés
— Merci

— Pardon Madame, est-ce que vous avez des ampoules électriques s'il vous plaît ?
— Au rayon ménage, Monsieur
— Merci
— De rien

— Pardon Mademoiselle, est-ce que vous avez des ampoules ici ?
— Ah je ne crois pas, essayez toujours le rayon ménage
— Merci

— Em, est-ce que vous vendez des ampoules s'il vous plaît ?
— Non, on n'en a pas, ça m'étonnerait
— Tant pis, merci

— S'il vous plaît, les ampoules électriques, c'est où ?
— Euh... au fond du magasin à droite
— Bien

— Pardon Madame, je cherche, euh... les ampoules électriques ?
— C'est en haut, euh... non non non, en bas, au sous-sol, Monsieur
— Merci
— De rien

Exercice de compréhension : Dites où vous devez aller :

1. Tout au fond du magasin
2. Juste derrière le rayon fromages
3. C'est près des huiles Monsieur
4. Il faut que vous montiez en haut
5. Je crois que c'est près des caisses
6. A côté des disques
7. Oh, alors là, les ampoules, à mon avis, ça doit être en haut à gauche de l'escalier roulant, mais j'en suis pas sûre
8. Vous trouverez ça avec toutes les conserves je crois
9. C'est près de la sortie
10. Vous voyez le panneau Mercerie ? Eh ben c'est juste en-dessous

A LA CAISSE

Vous demandez quelque chose à la caissière :

— Vous avez des cornets s'il vous plaît ?
— ... Voilà
— Merci

— Je pourrais avoir des sacs plastiques s'il vous plaît ?
— Vous avez des cartons près de la caisse centrale Monsieur

— Vous pouvez m'en donner encore deux ou trois ?
— J'en ai plus

Sur votre façon de payer :

— Je suis désolé j'ai pas du tout de monnaie
— Ça fait rien

— J'ai pas de monnaie
— Même pas 5 centimes ?
— Non non

— J'ai deux francs cinquante si ça peut vous arranger
— Ah oui je veux bien

— J'ai trois francs, ça vous intéresse ?
— Non, c'est pas la peine, ça ira, merci

La caissière vous demande :

— Vous payez en chèque ou en liquide ?
— En liquide

— Vous faites un chèque ?
— Non non

— Vous n'avez pas deux francs cinquante ?
— Euh... mais si

— Vous n'avez pas trois francs ?
— Je vais voir, attendez

— Même pas dix centimes ?
— Euh... oui, je crois, oui

— Vous êtes sûr que vous n'avez pas un franc ?
— Non non, j'ai rien du tout

— Oh là là, vous n'avez pas de monnaie ?
— Euh... non, je suis désolé
— Ça fait rien

Exercices de compréhension.

a) Transcrivez les prix qui vont sont donnés :

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.

b) Que vous dit la caissière ?

1. Vous payez en chèque ou en liquide ?
2. Vous n'auriez pas trois francs ?
3. Quarante ou cinquante centimes vous n'auriez pas ?
4. C'est à vous ça ?
5. Vous pouvez attendre il faut que je fasse de la monnaie ?
6. Vous êtes sûrs que vous n'avez pas du tout de monnaie ?
7. Vous trouverez des cartons près de la sortie
8. Même pas un franc ?
9. Vous faites un chèque ?
10. C'est tout ?
11. Ça va jusque là ?
12. Oh là là vous n'avez que ça ?
13. Vous voulez des sacs ?
14. J'en ai plus Monsieur demandez à la caisse à côté
15. La caisse est fermée Monsieur

A la caisse vous contestez le prix d'un article donné par la caissière :

— Excusez-moi je crois que vous avez fait une erreur, c'est deux soixante-dix pas cinq soixante-dix
— Ah oui c'est vrai excusez-moi
— Je vous en prie

— Vous êtes sûre que c'est cinq soixante-dix ? Je crois que c'était plutôt deux soixante-dix
— Ah non Monsieur sur mon papier c'est écrit cinq soixante-dix
— Ah bon

— Vous êtes sûre de ce que vous venez de taper ? Il me semble que c'est deux soixante-dix
— Ah Monsieur je suis désolée mais c'est cinq soixante-dix, vous avez dû vous tromper
— Ah ben ça alors

— Excusez-moi je crois que vous avez tapé un mauvais chiffre, vous voulez pas vérifier ?
— Ah oui vous avez raison, je ne sais pas ce que j'ai aujourd'hui excusez-moi
— Je vous en prie

48

Vous contestez la monnaie que vous rend la caissière :

— Excusez-moi je crois qu'il me manque dix francs ?
— Ah oui excusez-moi
— Je vous en prie
— Voilà
— Merci

— Ah attendez je crois que vous avez fait une erreur
— Ah oui vous avez raison oh excusez-moi
— Mais je vous en prie

— Mais excusez-moi j'ai l'impression qu'il me manque dix francs
— Ah je ne crois pas Monsieur vous voyez dix, vingt, trente, quarante, cinquante, soixante et soixante-dix qui font cent vous avez le compte
— Je vous remercie

Exercice de compréhension : que vous dit la caissière :

1. Excusez-moi je me suis trompée
2. Non Monsieur c'est bien trois francs cinquante
3. Vous avez dû mélanger avec cette boîte-là
4. Oui oui vous avez bien raison excusez-moi
5. Sur mon papier c'est écrit deux francs soixante-dix
6. Je dois vous rendre trente francs soixante-quinze c'est ce que vous avez Monsieur
7. Non non c'est bien ça
8. Mais c'est bien sûr oh là là on voit que c'est la fin de la journée
9. Ça ne fait rien
10. Attendez je vais envoyer quelqu'un vérifier

FIN DU MODULE « COMMENT SE DEBROUILLER DANS UN SUPERMARCHE »

ANNEXE 5 - Liste de fonctions prioritaires

EXPRESSION ORALE FONCTIONNELLE

- épeler/demander d'épeler
- corriger/rectifier
- remercier
- saluer/prendre congé
- téléphoner
- demande d'information sur la langue
- parler d'eux-mêmes ; de leur pays, etc...
- inviter/refuser/accepter
- présenter quelqu'un
- demander de l'information/donner de l'information
- commander/réserver/annuler
- proposer/suggérer
- donner/demander l'avis
- s'excuser
- accord/désaccord
- donner des ordres
- demander/donner conseil
- demander/donner permission
- lier connaissance
- interrompre/reprendre la parole/faire taire
- vérifier/confirmer
- se plaindre
- exprimer son état psychologique
- raconter un événement/un film
- raconter une histoire drôle
- féliciter
- offrir/accepter/refuser
- demander un service/accepter
- prendre rendez-vous
- mettre en garde

N.B. : Cette liste se contente de répertorier les fonctions, sans les classer. L'ordre donné ici n'a donc aucune importance.

ANNEXE 6 - Module d'Expression Orale Fonctionnelle

PROPOSER, SUGGERER

Schémas discursifs :

On se trouve dans une situation où il faut faire un choix. Il peut y avoir :

1 - situation de choix :

(Préface) PROPOSITION — ACCEPTATION
(Préface) PROPOSITION — REFUS

2 - situation de choix :

(Préface) PROPOSITION — DEUXIEME PROPOSITION — ACCEPTATION
(Préface) PROPOSITION — DEUXIEME PROPOSITION — REFUS

Dans ce cas, la deuxième proposition peut être faite soit par un autre interlocuteur, soit par le même. Elle peut être suivie d'autres propositions.

Formules :

2 critères de choix :

- le niveau de langue : + (soutenu), O (neutre), — (relâché) à gauche de la formule
- la force de la proposition : F (forte, persuasive), O (neutre), f (faible, presque indifférente) à droite de la formule.

Beaucoup de formules commencent par un pronom personnel, c'est celui qui correspond aux personnes que la proposition concerne.

Le passage de l'emploi du tu (ou du vous) à l'emploi du on (ou du nous) est aussi un moyen d'atténuer la force de la suggestion.

—	*tu pourrais*	O
—	*vous pourriez* + infinitif	O
O	*nous pourrions* + infinitif	O
O	*on pourrait* + infinitif	O
O	*vous devriez* + infinitif	F
—	*tu devrais* + infinitif	F
O	*on devrait* + infinitif	F
O	*ce serait bien de* + infinitif	O
—	*et si on* + imparfait indicatif	O
O	*et si vous* + indicatif imparfait	O
O	*ce serait bien si* + indicatif imparfait	O
+	*je suggère que* + subjonctif	O
+	*je propose que* + subjonctif	O
O	*est-ce qu'on ne pourrait pas* + infinitif	f
+	*peut-être pourrions-nous* + infinitif	f
O	*on peut envisager de* + infinitif	f
+	*nous pourrions envisager de* + infinitif	f
—	*tu crois qu'on pourrait* + infinitif	O
+	*croyez-vous que nous puissions* + infinitif	O
O	*que pensez-vous de l'idée de* + infinitif	O
O	*que penses-tu de* + infinitif	O
—	*si j'étais toi je* + conditionnel	F
O	*si j'étais à votre place je* + conditionnel	F
O	*il faudrait que*	F

Préface : La proposition proprement dite peut être introduite (préfacée) par une des formules suivantes :

O *j'ai une idée*
O *j'ai une suggestion à faire*
O *j'ai une proposition à faire*
+ *j'ai une proposition à vous soumettre*
+ *je voudrais émettre une suggestion*

Deuxième proposition :

Les formules ci-dessus peuvent être utilisées, en les faisant précéder de :

ou
ou alors
ou bien
ou aussi
ou encore

Exemples :

1re proposition :	2e proposition :
— *Tu devrais lui donner en mains propres*	— *Ou alors l'envoyer en recommandé*
— *On pourrait partir en train*	— *On pourrait aussi y aller en bus*
— *Et si on allait voir Woodstock*	— *Ou bien la Femme Libre*

— *Si j'étais vous je le ferais tout de suite ou je préviendrais les autres*

Formules spécifiques :

O	*une autre solution serait de* + infinitif		O
O	*une autre possibilité serait de* + infinitif		O
O	*ce serait (peut-être) plus (facile) de* + infinitif		O
O	*ce serait (peut-être) moins (cher) de* + infinitif		O
O	*il vaudrait peut-être mieux* + infinitif		F
+	*ne préféreriez-vous pas que*	+ subjonctif	O
		+ infinitif	
		+ nom	

REMARQUES :

— *Peut-être* peut s'employer avec la plupart des expressions fournies ci-dessus. Son emploi atténue la force de la suggestion.
— L'intonation joue un grand rôle dans la force de la proposition et peut transformer une proposition exprimée avec une formule « faible » en proposition forte par l'ironie ou un ton mordant.
— Les expressions du visage et les gestes sont aussi des éléments importants.